

TARTU ÜLIKOOL

Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut

Helle-Riin Sõmer

Amotivatsioon kehalises kasvatuses

Amotivation in Physical Education

Bakalaureusetöö

Kehalise kasvatuses ja spordi õppekava

Juhendaja:

Dotsent A. Koka

Tartu, 2017

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. AMOTIVATSIOON ENESEMÄÄRATLEMISE TEOORIA RAAMISTIKUS	4
2. AMOTIVATSIOON KEHALISES KASVATUSES	7
3. AMOTIVATSIOONI DIMENSIOONID	9
4. AMOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD FAKTORID KEHALISES KASVATUSES	11
4.1. Õpetaja	11
4.2. Sugu	13
4.3. Sotsiaalsus	14
4.4. Vanus	15
4.5. Kool ja süsteem	16
4.6. Individuaalsus.....	17
5. AMOTIVATSIOONI TAGAJÄRJED.....	19
6. ÕPILASTE ETTEPANEKUD	20
7. KOKKUVÕTE	22
KASUTATUD KIRJANDUS	23
SUMMARY	26
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	27

SISSEJUHATUS

Käesoleva uurimisteema valisin bakalaureusetööks, sest mäletan oma kooli ajast, kuidas paljud klassikaaslased leidsid erinevaid vabandusi, et mitte kehalise kasvatus tundi minna. Näiteks lasid nad oma vanematel kirjutada vabastusi, isegi kui neil midagi viga ei olnud ning kui ema või isa ei olnud nõus kirjutama, tehti seda ise. Ka praegu kuulen, et on õpilasi, kes ei käi kehalise kasvatus tunnis, aga paluvad ikka, et neile positiivne hinne välja pandaks. Arvan, et sellist tihti esinevat probleemi tuleks hakata lahendama. Kõigepealt peab leidma põhjused, miks amotivatsioon tekib ning siis väljatöötama lahenduse, et motivatsiooni langust vältida. Usun, et käesolevast tööst saavad kasulikke infot paljud kehalise kasvatus õpetajad, teised koolitöötajad ja kindlasti ka treenerid, kes töötavad noorsportlastega. Töö eesmärgiks on anda ülevaade kooliõpilaste amotivatsiooni põhjustest kehalises kasvatuses ja nende tagajärgedest. Teiseks eesmärgiks on teada saada mida soovivad õpilased ise, et motivatsiooni puudus nii kergelt ei tekiks.

Amotivatsioon on motivatsiooni puudus mingi tegevuse vastu. Inimene annab kiirelt alla, ei tunne end kaasatuna ning tunneb end tegevust tehes väga ebamugavalt. Amotiveeritud isikut võib näha tegemas kõike, et mitte olla tegevusse kaasatud või kui on õnnestunud, et inimene tuleb kohale, on ta väga passiivne. Amotivatsiooni ei tohi segamini ajada välise motivatsiooniga, sest väline motivatsioon näitab, et on olemas siiski mingi põhjus, mis paneb inimese tegutsema.

Töö esimeses osas on välja toodud amotivatsioon enesemääratlemise teooria raamistikus ning tutvustatakse amotivatsiooni erinevaid dimensioone: võimete puudumisega seotud uskumused, pingutuse puudumisega seotud uskumused, ebapiisav ülesande väärtus, ebameeldiv ülesanne. Töö teises pooles tutvustatakse amotivatsiooni erinevaid faktoreid: õpetaja, sugu, sotsiaalsus, vanus, kool ja süsteem ning individuaalsus. Samuti on välja toodud motivatsiooni puuduse tagajärjed ning õpilaste soovitud, kuidas muuta kehalise kasvatus tund vastuvõtlikumaks noortele.

Märksõnad: Kehaline kasvatus, amotivatsiooni dimensioonid, amotivatsiooni mõjutavad tegurid, amotivatsiooni tagajärjed

Keywords: Physical education, dimensions of amotivation, antecedents of amotivation, consequences of amotivation

1. AMOTIVATSIOON ENESEMÄÄRATLEMISE TEOORIA RAAMISTIKUS

Enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*) töötasid välja Edward L. Deci ja Richard M. Ryan (1985). Selline teooria võimaldab uurida motivatsiooni ja isikupära ning tagab arusaamise, miks inimesed algatavad ja püsivad valitud käitumise juures (Deci & Ryan, 2000).

Enesemääratlemise teooria üheks põhiseisukohaks, mis avaldab mõju erinevate motivatsiooni liikide kujunemisele, on inimeste psühholoogiliste vajaduste rahuldamine. Nendeks vajadusteks on autonoomia, kompetentsus ja seotuse vajadus (Deci & Ryan, 2000). Autonoomia on vajadus tajuda, et inimene ise algatab tegevust; igal võimalusel pakkuda otsustajale valikuid. Vajadus kompetentsuse järele on inimese soov oma teadmistega silma paista. Kompetentsust soodustab pidev positiivne ja asjakohane tagasiside. Seotuse vajadus viitab soovile tunda end kuhugi kuuluvana (Deci & Ryan, 2000).

Enesemääratlemise teoorias eristatakse kolme erinevat motivatsiooni liiki: sisemine motivatsioon (*intrinsic motivation*), välimine motivatsioon (*extrinsic motivation*) ja amotivatsioon (*amotivation*) (Deci & Ryan, 1985).

Sisemine motivatsioon peegeldab olukordi, kus isik osaleb tegevuses, et kogeda lõbu, õppida uusi asju ja arendada oma oskusi (Yli-Piipari et al., 2009). Samuti tajub indiviid end autonoomsena, see tähendab, et tegevusi tehakse vabatahtlikult ja valikuvabadust tundes (Gagne & Deci, 2005). Õpetaja poolt on rahuldatud ka kompetentsus – õpilane peab uskuma, et ta areneb, et mida rohkem ta pingutab, seda paremaks ta saab (Moreno et al., 2010). Õpilasel on õnnestunud arendada head suhted kaasõpilastega, teda tunnustatakse temavanuste hulgas ning noor tunneb, et ta kuulub kuhugi gruppi (Garn et al., 2011).

Väline motivatsioon paneb isiku pingutama, kui sooritusega kaasneb eraldiseisev tulemus või preemia (Yli-Piipari et al., 2009). Indiviid tajub end kontrollituna, see tähendab, et tegevuste sooritamisel tuntakse „peab-tunnet“ (Gagne & Deci, 2005). Treenitav (kehalise kasvatuses tunnis osalev õpilane) võib tunda end ikka kompetentsena, kui tema osalemine tunnis ei ole autonoomne vaid kuidagi kontrollitud või näiteks kuhugi gruppi kuuluv isik käitub vastavalt sotsiaalsetele normidele, et edasi sinna gruppi kuuluda (Deci & Ryan, 2000). Väline motivatsioon on jagatud veel omakorda alaliikideks: väline regulatsioon (*external regulation*), introjektiivne regulatsioon (*introjected regulation*), identifitseeritud regulatsioon (*identified regulation*) ja integreeritud regulatsioon (*integrated regulation*).

Väline regulatsioon on tüüpiline välise motivatsiooni vorme. Inimesi paneb liigutama materiaalne auhind või karistusest pääsemine (Deci & Ryan, 2000).

Introjektiivne regulatsioon võib sarnaneda sisemisele motivatsioonile, aga tegelikult kuulub see välise motivatsiooni alla, sest tegu pole tõeliselt vaba valikuga (Ryan & Deci, 2000). Tegemist on kontrollitava regulatsiooniga, mille korral sõltub käitumine süütundest, ärevusest ja enesekriitikast (Ryan & Deci, 2000).

Identifitseeritud regulatsiooni korral inimene hakkab ise mõistma vajadust tegutsemiseks ning võtab selle peaaegu omaks. Näiteks kui inimene saab aru, kui tähtis on regulaarne liikumine tema tervisele, siis hakkab ta seda tihedamini tegema (Deci & Ryan, 2000). Võib taas tunduda, et tegemist on sisemise motivatsiooniga, kuid siiski mitte. See käitumine on küll rohkem autonoomsem, kuid seda käitumist siiski mõjutab miski muu, mitte nauding ja lõbu (Deci & Ryan, 2000).

Integreeritud regulatsioon on välistest motivatsiooni tüüpidest kõige autonoomsem. Siin on isik aru saanud ja omaks võtnud tegevuse kasulikkuse ja viinud need vastavusse enda väärtustega (Deci & Ryan, 2000). Integreeritud regulatsioon ei ole sisemine motivatsioon, sest motivatsiooniks inimesele pole huvi tegevuse vastu vaid pigem selle kasulikkus tema eesmärkide saavutamisele (Gagne & Deci, 2005).

Amotivatsioon on motivatsiooni puudumine. Inimene ei tunne end enam kompetentsena ega kuskile kuuluvana (Deci & Ryan, 2000). Amotiveeritud inimene ei taju seost oma tegevuse ja selle vahel, mis järgneb tema tegevusele (Deci & Ryan, 1985). Isik ei ole ei sisemiselt ega väliselt motiveeritud (Vallerand et al., 1992) ning ei tunne end kaasahaaratuna, ei panusta piisavalt tegevustesse ja loobub kiirelt (Green-Demers et al., 2008). Õpilane usub, et tema võimed on stabiilsed ja ka suure pingutusega ta ei arene ning teistega võrreldes ei ole tal sama head tulemused (Moreno et al., 2010). Amotivatsioon on lihtne tulema, kui tunnis ja tunnijärgselt ei saada õpetaja käest positiivset tagasisidet, kaasõpilased ütlevad halvasti ning tunnis ei saada valida ise tegevusi (Ntoumanis et al., 2004).

Enesemääratlemise teooria üheks oluliseks postulaadiks on see, et sotsiaalsed faktorid nagu õpikeskkond või juhendaja käitumine mõjutab nende juhendatavate motivatsiooni kujunemist läbi psühholoogiliste vajaduste tajumise (Deci & Ryan, 2000). Teooria väidab, et kui sotsiaalsed faktorid mõjutavad juhendatavate psühholoogiliste vajaduste tajumist soodustavalt ehk juhendatav tajub, et tema vajadus autonoomsuse, kompetentsuse ja seotuse järele on rahuldatud, siis suure tõenäosusega osaleb ta tegevuses pigem sisemiste motiivide ajel. Vastupidiselt, kui sotsiaalsed faktorid mõjutavad juhendatava psühholoogiliste vajaduste

tajumist pärssivalt, siis suure tõenäosusega osaleb ta tegevuses pigem väliste motiivide ajel või kujuneb välja hoopis amotivastioon antud tegevuse suhtes. Van de Berghe et al. (2014) analüüsis suure hulga motivatsioonialaseid uuringuid, mis rakendasid uurimisküsimuse lahendamisel enesemääratlemise teooria raamistikku ja kinnitasid kirjeldatud teooria postulaadi paikapidavust kehalise kasvatuse kontekstis.

2. AMOTIVATSIOON KEHALISES KASVATUSES

Kui õpilane pingutab harjutuse tegemisel, aga tulemust pole märgata ning noor ei näe selget põhjust, miks osaleda tegevuses, tekib tal amotivatsioon (Deci & Ryan, 1985). Motivatsiooni puudumist võib kirjeldada kui võõrandumise ja abitusena kehalises kasvatuses (Ntoumanis et al., 2004). Kui õpilane usub, et ta ei kontrolli ega saa muuta olukorda, siis selline olukord võib noort emotsionaalselt, vaimselt ja ka psühholoogiliselt eemale viia kehalise kasvatuses tunnist ning sellist olukorda saabki nimetada võõrandumiseks (Carlson, 1995).

Ntoumanis et al. (2004) uuringus osales 390 õpilast, vanuses 14-15 aastat, neljast Inglismaa koolist. Uuringu eesmärgiks oli uurida amotivatsiooni põhjuseid kehalise kasvatuses tunnis ning kuidas sellist motivatsiooni puudust tunnis ära hoida. Kõik uuringus osalenud vastasid küsimustikule, et tuvastada amotiveeritud õpilased, kellega hiljem tehti intervjuud. Selleks, et välja selgitada, millise amotivatsiooni dimensiooniga on õpilastel tegemist, täitsid nad veel ühe täpsema küsimustiku. Uuringu tulemused jagati kolme rühma: amotivatsiooni tajutud põhjused kehalises kasvatuses (*perceived causes of amotivation in physical education*) ehk vähene usk oma võimetele ning pingutusse, psühholoogiliste vajaduste mitte rahuldamine õpetaja ja kaasõpilaste poolt, õpetaja ja õpilase vaheline suhe; amotivatsioonist tulenev tegutsemine (*display of amotivation in physical education*) ehk vähene osalemine kehalise kasvatuses tunnis, passiivne olek tunnis, halva seisukoha võtmine kehalisest aktiivsusest tulevikus; õpilaste ettepanekud amotivatsiooni vähendamisele ehk millise ülesehitusega peaks olema tund õpilaste arvates ning kuidas õpetaja võiks toetada õpilasi tunnis, et neil ei tekiks amotivatsiooni.

Carlson (1995) uuris õpilaste võõrandumist kehalise kasvatuses tunnis. Tema uuring koosnes neljast osast. Esimeseks oli põhjalik fenomenoloogiline (tunnetusteooria) intervjuu, mis toimus kahes põhikoolis õpilastega, kes väitsid, et neile ei meeldi kehalise kasvatuses tund. Need intervjuud keskendusid õpilaste tunnete ja uskumustele kehalises kasvatuses. Teiseks osaks oli intervjuud nelja algklasside ja põhikooli õpetajatega (kaks meeste- ja kaks naisterahvast, 23 aastase kogemusega). Intervjuude eesmärk oli teada saada, kuidas õpetajad märkavad tunnis võõrandunud õpilasi ning kuidas nendega toime tulevad. Kolmandaks osaks oli uuring ise, mis põhines küsimustikel, mille tulemused oli võimalik jaotada kolme rühma: tähenduse puudumine õpilasele (*lack of personal meaning*), kontrolli puudus (*lack of control*) ja isolatsioon (*isolation*) ehk eraldumine. Viimaseks, neljandaks, osaks oli intervjuud õpilastega, kuhu valiti vaid kuus noort, kelle seas ainult üks oli poiss. Uuringu tulemused

näitasid, et osad õpilased ei leia, et kehalises kasvatuses omandatu oleks neile kasulik ka tulevikus, õpilased soovivad rohkem valikuid tunnis ning osad õpilased tunnevad, et neil pole piisavalt võimeid, et kehalise kasvatuses tunnis hakkama saada. Mõned õpilased tundsid end teistest kaasõpilastest eraldatuna.

Lähtudes Ntoumanis et al. (2004) uuringust on amotivatsiooni võimalik enamasti märgata kehalise kasvatuses tunnis. Esimene märk on, kui õpilased püüavad vältida tundi minemist, tuues näiteks tihti põhjuseks, et vahetusriided jäid maha või teesklevad, et on natuke haiged (Carlson, 1995; Ntoumanis et al., 2004). Uuringus osalenud õpilased on öelnud: „Vanemad kirjutavad mulle vabastuse, kui ma ei taha minna kehalise kasvatuses tundi“ ning „Ma olen toonud vabanduseks vigastuse, et mitte tundi minna.“ Selline käitumine toetab Carlsoni (1995) ütlust, et võõrandunud õpilased sooviksid olla pigem kuskil mujal, kui osaleda kehalise kasvatuses tunnis.

Teine märk, et õpilastel on tekkinud amotivatsioon, on tunnis mitte kaasa tegemine – „Ma peidan end tunnis“, „Ma ei jookse tunnis ringi; ma lihtsalt seisan seal“ (Ntoumanis et al., 2004). Sellistele õpilastele on Carlson (1995) nimeks pannud „wallflowers“, mis tõlkes tähendaks õpilast, kes tunnis seisab paigal nagu lillepott ega tee midagi. Mõni õpilane isegi ei vaheta riideid, vaid ilmub kohale ja vaatab tundi pealt (Carlson, 1995). Samuti on amotivatsiooni puuduse nähtuseks tunni segamine, näiteks Ntoumanis et al. (2004) uuringus poisid segasid tundis lollitades, tüdrukud aga kippusid jutustama.

Võib ka juhtuda, et õpilase amotivatsiooni pole tunnis märgata. Carlson (1995) uuringus üks tüdruk kirjeldas oma olukorda, et ta käib küll tunnis kohal ja teeb ilusti kaasa, aga ei naudi seda ja pigem ei sooviks seal olla, ka õpetaja kiidab teda väga, aga tüdruk ütleb ainult selle peale: „Nad kindlasti arvavad, et mulle meeldib kehalise kasvatuses tund, aga tegelikult nad ei tunne „päris“ mind.“

Amotivatsioon on kehalise kasvatuses tunni üks eraldi seisev osa – keerukas ja mitmetahuline protsess (Shen et al., 2010a; Legault et al., 2006), mis ei koosne niivõrd palju puudumistest tundides kui koosneb laiaast mõjust rahuldumata vajadustest (Legault et al., 2006).

3. AMOTIVATSIOONI DIMENSIOONID

Pelletier ja tema kolleegid (1999) pakkusid välja amotivatsiooni mudeli uurides keskkonnakaitstes kaasa löömise (nt prügisorteerimine) käitumisi. Nad uskusid, et inimese amotivatsiooni põhjuseks on erinevad spetsiifilised põhjused (Pelletier et al. 1999). Nii jaotati amotivatsioon kolme dimensiooni:

Strateegiatega seotud uskumused (*strategy beliefs*) – arvatakse, et etteantud või olemasolev strateegia ei tööta, ei vii lõpptulemuseni. Näiteks: „Ma lihtsalt ei usu, et see olemasolev programm kujuneb nii edukaks selles olukorras“ (Pelletier et al., 1999).

Võimetega seotud uskumused (*ability/capacity beliefs*) – isik võib uskuda, et strateegia viib tulemusteni, kuid ta kahtleb oma võimetes, arvates, et tal pole seda, mida vaja, et eesmärk elluviia. Kardetakse läbikukkumist. Näiteks: „Ma ei ole võimeline tegema õigeid otsuseid“ (Pelletier et al., 1999).

Pingutusega seotud uskumused (*effort beliefs*) – isik usub strateegiasse, mida on vaja lõpptulemuseks. Ta isegi usub, et tal on olemas need võimed, et see kõik ellu viia. Kuid isikul puudub usk iseendasse. Ta ei usu, et ta leiab selle pingutuse enda seest, et lõpuni minna ja mitte alla anda. Näiteks: „Ma lihtsalt ei leia seda pingutust, et muuta oma harjumusi“ (Pelletier et al., 1999).

Legault et al. (2006), toetudes Pelletier et al. (1999) teooriale, arendas välja amotivatsiooni mudeli akadeemilises koolikeskkonnas, mis koosnes neljast dimensioonist (Jackson-Kersey & Spray, 2013) ning Green-Demers et al. (2008) kinnitas, et see mitmedimensiooniline mudel kehtib uurimaks koolilaste amotivatsiooni (Jackson-Kersey & Spray, 2016). Uuringud kehalise kasvatuses toetavad nelja dimensiooni mudeli kehtivust amotivatsioonis (Shen et al., 2010b) ning Shen et al. (2013) kinnitas oma uuringus, et need dimensioonid kehtivad uurimaks nii nais- kui meessoost noorukeid. Lisaks leidsid Vlachopoulos et al (2013), et need dimensioonid on kehtivad ka erinevas vanuses õpilaste hulgas. Need neli dimensiooni on:

Võimete puudumisega seotud uskumused (*deficient ability beliefs*) – õpilaste arvamus, et neil ei lähe hästi, nad ei saavuta vajalike oskusi kehalise kasvatuses tunnis (Jackson-Kersey & Sray, 2013). See dimensioon sarnaneb enesetõhususega. Kui indiviid on selles olekus, võib ta teada, et see käitumine toob kaasa spetsiifilisi tulemusi, kuid ta usub, et ta pole suuteline

käitumaks nii nagu oodatakse (Shen et al., 2010b). „Minus ei ole seda, et olla kehalises kasvatuses hea“ (Jackson-Kersey & Sray, 2013).

Pingutuse puudumisega seotud uskumused (*deficient effort beliefs*) – see dimensioon käsitleb, kas õpilane on valmis panustama oma jõudu tegevusse. Pingutus on kõige parem komponent määramaks amotivatsiooni (Jackson-Kersey & Sray, 2013). Näiteks kas õpilane eelistab sörkimist sprindile ning kas ta lihtsalt seisab keset mängu. „Ma ei ole piisavalt tegus“ (Jackson-Kersey & Sray, 2013).

Ebapiisav ülesande väärtus (*insufficient task values*) – kas õpilased hindavad tegevust kehalises kasvatuses (Jackson-Kersey & Sray, 2013). Kas nad saavad aru, milleks nad teatuid oskusi arendavad ning kas nad saavad aru, milleks nad peavad kehalise kasvatuse tunnos kogu aeg kohal käima? „Kehalise kasvatuse tund ei ole väärtuslik mulle“ (Jackson-Kersey & Sray, 2013).

Ebameeldiv ülesanne (*unappealing task characteristics*) – tegevus peab olema õpilaste jaoks huvipakkuv, et nad oleksid tegevusega rohkem kaasatud, aga ülesanne, mis noortele antakse ei tohi olla liiga keerukas. Kui õpilased tajuvad, et ülesanne ei olnud huvitav, ei inspireerinud neid ning puudub stimuleeriv omadus, võib õpilastel kujuneda amotivatsioon (Carlson, 1995). „Minu kehalise kasvatuse tunnid ei ole põnevad“ (Jackson-Kersey & Sray, 2013).

4. AMOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD FAKTORID KEHALISES KASVATUSES

Antud töö autor leidis palju faktoreid, mis toovad esile erinevad amotivatsiooni dimensioonid ja panevad lapsed käituma nii nagu nad kehalise kasvatuses tunnis käituvad. Nendeks on näiteks sotsiaalsed faktorid, kuhu alla kuuluvad õpetaja, kaasõpilased, kool ja süsteem aga ka individuaalsed faktorid nagu õpilaste vanus ja sugu.

4.1. Õpetaja

Õpetajalt nõutakse, et ta teaks ja mõistaks oma õpilaste individuaalseid vajadusi, et parandada nende õppimist kehalises kasvatuses, sest õpetajad saavad mõjutada õpilaste motivatsiooni toetades või mitte toetades nende psühholoogilisi vajadusi (autonoomsus, kompetentsus ja seotuse vajadus) (Jackson-Kersey & Spray, 2016).

Ntoumanis et al. (2004) intervjuudes lastega tuli välja, et osadel õpilastel on motivatsiooni puudus autonoomsuse vajaduse mitte toetamisest õpetaja poolt. Noored tõid välja järgmised tähelepanekud: „Me saame tegevusi valida ainult õppeaasta alguses“, „Meil pole väga sõnaõigust tunni tegevustes“. Õpetajad saaksid rahuldada autonoomsust õpilastel, kui nad tunnis annavad häid põhjendusi harjutuse vajalikkusest (Jackson-Kersey & Spray, 2016) ning lasevad ise lastel probleemidele (ülesannetele) lahenduse leida (Shen et al., 2010a). Paljudes koolides aga võib olla olukord, nagu seda on Inglismaa koolides, et õpetajad peavad järgima tihedat õppekava ning neil ei olegi võimalust anda õpilastele valikuvõimalust kehalise kasvatuses tunnis (Ntoumanis, 2001). Samuti on võimalik, et õpetajaid on vähe koolitatud ning nad ei tunne mugavust katsetada uusi asju kehalise kasvatuses tunnis (Ntoumanis, 2001).

Shen et al. (2010a) uuringus aga selgub, et õpetajapoolne autonoomsuse mitte toetamine ei olegi väga suureks põhjuseks amotivatsioonis. Küll aga selgus uuringus, et kui ei ole tunnis toetatud õpilaste kompetentsus ja seotuse vajadus, tekib lastel amotivatsioon. Täpsemalt leidis Shen et al. (2010a), et kui õpilased tajuvad, et õpetaja ei toeta nende vajadust kompetentsuse järele, siis see on seotud kõigi nelja amotivatsiooni dimensiooni kujunemisega, mida eelmises peatükis kirjeldati. Madalam õpetajapoolne seotuse vajaduse tajumine õpilaste poolt aga oli seotud vaid kolme amotivatsiooni dimensiooni kujunemisega õpilastel, milleks olid võimekuse

puudumisega seotud uskumused, ebapiisav ülesannete väärtustamine ning ebameeldivad ülesanded kehalise kasvatuse tunnis.

Osadel õpilastel polnud ka kompetentsuse vajadus rahuldatud Ntoumanis et al. (2004) uuringu tulemuste põhjal. Lapsed ütlesid intervjuus, miks nad nii tunnevad: „Ma ei usu, et õpetaja paneb tähele minu pingutusi,“ „Õpetaja pöörab vähe individuaalset tähelepanu mulle.“ Õpilase arusaamu pädevusest ehk kompetentsusest võib kahjustada ka tunnis seatud tulemuste kriteeriumid õpetaja poolt (näiteks hinde kujunemine selle järgi, kes oli esimene, kes teine) (Ntoumanis, 2001). Madal kompetentsus on seotud puuduliku usuga oma võimetesse, seega saavad õpetajad aidata andes õpilastele tunni ajal ja ka peale tundi positiivset tagasisidet, andes tunni lõpus natuke harjutamis aega ning pakkuda õpilastele individuaalset abi (Jackson-Kersey & Spray, 2016).

Seotuse vajaduse toetuseks saab lugeda, kui õpetaja hoolib, näitab üles kaastunnet ning suhtleb aktiivselt õpilastega (Shen et al., 2010a). Ntoumanis et al. (2004) uuringus esines aga mitmeid õpilasi, kelle seotuse vajadus ei olnud rahuldatud õpetaja poolt, näiteks töid õpilased välja järgmised olukorrad: „Õpetaja on tunnis ükskõikne“, „Õpetaja ei tea minu nime“, „Kui ma teen tunnis mõne vea, teeb õpetaja nalja minu üle.“

Ntoumanis et al. (2004) uuringus oli suurimaks amotivatsiooni tekitajaks ebaprofessionaalne õpetamine (*poor teaching*). Õpilastele ei meeldinud, et õpetaja karistab madalat pingutust veel mõne füüsilise pingutusega, mis pidi tõstma õpilase motivatsiooni tunnis endast rohkem andma, aga tegelikult ei teinud seda. Uuringus osalenud õpilastele ei meeldinud, et õpetaja noris nende kallal, tegi imelikke nalju nende kulul, karjus nende peale ning ei pannud tähele noorte pingutust. Lisaks ei õpetanud õpetajad väga palju uusi oskusi noortele, ei aidanud õpilasi, kes kohe järgi ei jõudnud ning ei suunanud õpilasi, et neil paremini läheks.

Paljud õpilased naudid kehalise kasvatuse tundi, kui see on nende kontrolli all ehk siis kellele ei meeldi õpetaja poolt kontrollitud tegutsemine, mis on sunniviisiliselt koolides, need ei ole ka aktiivsed tunnis (Lewis, 2014).

Morgan et al. (2005) uuringus katsetati erinevaid õpetamisstiile õpilaste peal. Üks stiilidest oli selline, kus õpetati ettenähtud asju õpetaja poolt ning õpilaste arvamust ei võetud arvesse. Selle õpetamisstiiliga tundsid paljud õpilased aga igavust ning neile ei meeldinud, et nad ei saanud tegevust valida, samuti ei jätkunud tunni aega, et lõpetada ülesanne. Teine stiil võimaldas õpilastel õppida paarides, kus üks õpilane oli niiõelda õpetaja ning teine õppija. See stiil meeldis noortele juba rohkem, kuid ikka oli õpilasi kes tundsid, et tund oli igav. Tund kippus venima ning paarid jõudsid erinevatel aegadel valmis oma õpetamisega. Kolmandaks

stiiliks oli õpetajapoolne suunamine, kus õpetaja rääkis probleemist ning õpilased püüdsid ise lahenduseni jõuda. Taas ei jäänud ka siin stiilis ära igavuse tunne, kuid seda oli palju vähem, kui eelmistes stiilides. Kuid õpilased arvasid, et selle stiiliga oli kehalise kasvatuses tund palju aeglasem ning oli märgata, et õpetaja oli palju passiivsem kui tavaliselt.

Lisaks õpilaste psühholoogilisi vajadusi toetava õpetaja tajutud käitumise mõju uurimisele motivatsioonile on viimasel ajal uuringud keskendunud ka õpetaja tajutud kontrolliva käitumise mõju uurimisele õpilaste motivatsioonile. Haerens et al. (2015) uurisid kuidas õpetaja kontrolliv käitumine avaldab mõju erinevate motivatsiooni tüüpidele, kaasa arvatud amotivatsioonile, 9.-12. klassi õpilastel. Nad leidsid, et tajutud kontrolliv käitumine õpetaja poolt omab olulist kaudset mõju amotivatsioonile pärssides psühholoogiliste vajaduste tajumist. See tähendab, et kui õpetaja tekitab õpilases süütunde kui viimane ei käitunud tema juhiste vastavalt, tunneb õpilane, et tema psühholoogilised vajadused ei ole rahuldatud, mis soodustab amotivatsiooni tekkimist.

De Meyer et al. (2014) selgitasid oma uuringus kuidas õpetaja kontrolliv käitumine hinnatuna vaatluse teel mõjutab õpilaste motivatsiooni. Autorid leidsid, et kontrolliv õpetaja käitumine avaldas olulist mõju õpilaste välise motivatsiooni ja amotivatsiooni kujunemisele. Ilmnes ka huvitav fakt, et oluline seos õpetaja kontrolliva käitumise ja õpilaste amotivatsiooni vahel oli vahendatud läbi selle, kuidas õpilased tajusid oma õpetaja kontrollivat käitumist.

4.2. Sugu

Arvatakse, et sugu mängib olulist rolli amotivatsiooni tekkele kehalises kasvatuses (Shen, 2015). Shen (2015) uuris ka ise poiste ja tüdrukute erinevusi kehalise kasvatuses tunnis. Tema töö eesmärgiks oli uurida soolist erinevust õpetaja poolt autonoomsuse toetamises, amotivatsioonis ning tuleviku kavatsustes osaleda kehalise kasvatuses tundides. Uuringus osales kokku 334 noort, kellest 177 olid poisid ja 157 tüdrukud, vanuses 14-17 aastat (9-11 klass). Kõik osalejad täitsid kolm erinevat küsimustikku: ühte küsimustikku kasutati, et hinnata õpilaste taju autonoomsuse toetuses, mis on sätestatud nende kehalise kasvatuses õpetaja poolt; teist küsimustikku kasutati, et uurida õpilaste põhjuseid, miks nad ei taha osaleda kehalise kasvatuses tunnis; kolmandat küsimustikku kasutati, et hinnata õpilase kavatsusi osaleda järgmistes kehalise kasvatuses tundides. Tulemused näitasid, et soo ja õpetaja autonoomse toetuse vahel ei olnud mingit seost, see tähendab, et poisid ja tüdrukud mõlemad jagasid sarnast arusaamu õpetaja autonoomsuse toetamisest. Küll aga tuleb välja, et sool on tähtis osa

amotivatsiooni tekkel – võrreldes poistega, tundsid tüdrukud palju rohkem, et kehaline kasvatus ei ole neile oluline, neil tekkis inspiratsiooni puudus ja langes suutelisus tunnis. Madal ülesande väärtus suurendas tüdrukutel tulevastel tundidel mitte osalemist. Põhjus miks poisid ei tahaks enam tulevastel kehalise kasvatus tunnis käia on, kui poisid kahtlevad kehalise kasvatus tunni väärtustes või nende toimetulek on eakaaslastega võrreldes halvem ning ka siis, kui nende mehisus on ohustatud. Teisi suuri soolisi erinevusi Shen (2015) ei leidnud.

Ntoumanis et al. (2004) uuringu intervjuudest leiab samuti erinevusi tüdrukute ja poiste vahel. Amotiveeritud noored võivad hakata tundi segama, tihti kipub olema nii, et poisid lollitavad ja tüdrukud hakkavad jutustama. Poistel kipub amotivatsioon rohkem tekkima seoses nende võimete ja pingutusega ehk nad hakkavad kergelt loobuma, kui nende pingutus ei too häid tulemusi: „Pingutus ei ole tähtis, sest ma ei saa muuta oma tulemusi,“ „Ma varem pingutasin palju, aga ma ei olnud ülesannetes edukas.“ Põhilised amotivatsiooni põhjused, mis on ainult tüdrukutel on seotud ebamugavusega oma keha pärast: „Ma ei tunne end mugavalt oma kehalise kasvatus riietes,“ „Ma vihkan poistega koos kehalise kasvatus tunde,“ „Mulle ei meeldi riiete vahetamine.“

Ka mõned teised uuringud on välja toonud paar väidet, mis käivad poiste ja tüdrukute kohta kehalise kasvatus tunnis. Garn et al. (2011) tõi välja, et tüdrukud käivad kehalise kasvatus tunnis õppimas ning sotsialiseerumas. Bronikowski (2015) uuringu tulemused näitasid, et poisid ja tüdrukud, kes said palju toetust klassikaaslastelt ja õpetajalt, olid kehalise tunnis aktiivsemad, kui need poisid ja tüdrukud, kellel oli toetus väiksem klassikaaslaste ja õpetaja poolt. Carlin et al. (2015) uuringus osalenud tüdrukud ütlesid, et kui neile on kunagi midagi halvasti öeldud tegevuse ajal või naerdud nende üle, siis edaspidi ollakse sellistes tegevustes passiivsemad. Poistel sellist olukorda tolles uuringus ei esinenud. Wilson et al. (2005) uuringus tüdrukud sooviksid, et nende kehalise kasvatus tunni ajal oleksid nad ainult tüdrukutega.

4.3. Sotsiaalsus

Legault et al. (2006) uuringus avastati amotivatsiooni põhiliseks põhjuseks ebapiisav sotsiaalne toetus. Autorid leidsid, et vähene sõprade toetus võib viia lapse koolist väljakukkumiseni. Väga muret tekitavad on noored, just gümnaasiumi õpilased, kellel on vähe sõpru või lihtsalt vähe toetavad sõbrad. Nende õpilaste edukus koolis võib olla väga madal (Legault et al., 2006).

Garn et al. (2011) uuris sotsiaalseid eesmäärke põhikooli lõpus ja gümnaasiumi alguses. Uuringus osales 314 õpilast (173 poissi ja 141 tüdrukut), kelle keskmine vanus oli 15 aastat. Uuringus kasutati kolme erinevat sotsiaalset eesmärki, millega kajastada eakaaslaste suhteid: sotsiaalne kuuluvus (*social affiliation*), sotsiaalne tunnustamine (*social recognition*) ja sotsiaalne staatus (*social status*). Sotsiaalne kuuluvus kujutab endast ette indiviidi soovi arendada vastastikuseid tundeid ja kindlustada endale sotsiaalsed võimalused osaledes kehalises kasvatuses. Kuuluvus kehalises kasvatuses ei ole seotud pingutuse ja tulemusega. Sotsiaalne tunnustus põhineb saada kaasõpilastelt tunnustust läbi isiku kehaliste võimete. Isik aga ei saa kaasõpilastelt tunnustust, kui ta pingutab palju lihtsa ülesandega ning ei saa ta tunnustust ka siis kui pingutab palju raske ülesandega, aga ebaõnnestub. Sotsiaalne staatus peegeldab õpilase soovi kindlustada enda koht grupis. Pingutus võib määrata staatuse kehalise kasvatuses tunnis. Need eesmärgid panevad noored kehalise kasvatuses tunnis pingutama, kuid kui mõni neist eesmärkidest nurjub, tekib õpilasel amotivatsioon.

Seotuse vajadus on väga oluline õpilastele, kui see puudub, tunnevad noored end tunnis halvasti. Näiteks on Ntoumanis et al. (2004) uuringus mõned lapsed öelnud: „Teised (kaasõpilased) ei aita mind“, „Ma saan halbu kommentaare kaasõpilastelt“, „Ma pingutan vähem, kui ma pean töötama koos inimestega, kes mulle ei meeldi“.

Carlson (1995) uuringus tundsid mõned õpilased end lausa eraldatult: „Ma kardan, et ma rikun kõik ära ja teised hakkavad naerma mu üle“, „Ma tunnen, et mind on välja jäetud.“ Uuringus tuli ka välja, et õpilased, kes tundsid end välja jäetuna, arvasid, et neil on vähe oskusi. Hirm olla isoleeritud on pannud õpilased kehalise kasvatuses tunnis kaasa tegema (Ntoumanis, 2001).

4.4. Vanus

Jaakkola et al. (2015) uuris Soomes, kuidas muutub õpilaste motivatsioon aja jooksul. Uuringus osales kokku 757 õpilast (356 tüdrukut ja 401 poissi) vanuses 12-13 aastat, igal küsitlusel oli erinev arv õpilasi, sest osad lahkusid, et minna teise kooli või linna ning vahepeal tuli keegi sinna koolidesse juurde, kus toimus uuring. Neid õpilasi küsitleti 6.-9. klassini, kokku pidid õpilased küsitlusele vastama kuus korda. Esimene küsitlus tehti 6. klassi lõpus kevadel, kus osales 580 õpilast, järgmine 7. klassi alguses sügisel, kus osales juba 801 õpilast, kolmas jälle kevadel ja nii 9. klassi sügiseni välja, kus osales 766 õpilast. Uuringus selgus, et õpilaste amotivatsioon kasvas põhikoolis 6. klassist üleminekul 7. klassi, aga langes aastatega 7.-9.

klassini. Selle põhjuseks võib olla, et kui õpilasel on kõikidel nendel aastatel sama õpetaja ja kaasõpilased, siis õpilane ei muretse enam õpetaja heakskiidu pärast, võrreldes ajaga, mil ta alles õppis õpetajat ja kaasõpilasi tundma.

Jaakkola et al. (2015) tulemused amotivatsioonis on vastupidised Ntoumanis et al. (2009) uuringu tulemustega. Ntoumanis et al. (2009) uuris kolm aastat Kreeka õpilasi, mille eesmärgiks oli uurida muutusi õpilaste motivatsioonis. Uuringus osales 453 õpilast (226 poissi ja 226 tüdrukut, üks õpilane ei öelnud oma sugu), keda küsitleti vanuses 13-15 aastat, natukene vanemad kui Jaakkola et al. (2015) uuringus osalenud. Küsitlusi täideti kooliaasta alguses ja lõpus, kokku kuus korda. Suuremalt osalt keskendus uuring välisele motivatsioonile, aga leiti ka amotivatsioonilisi muutusi. Kolme aastaga amotivatsioon õpilaste hulgas kasvas. Õpilastel, kes ei osalenud väljaspool kooli trennides, märgati suuremat amotivatsiooni kui õpilastel, kes käisid trennis ning viimaste õpilaste amotivatsioon nendel kolmel aastal oli stabiilne (Ntoumanis et al., 2009).

Vlachopoulos et al. (2013) uuris oma ristläbilõikelises uuringus amotivatsiooni nelja erineva dimensiooni avaldumist kehalises kasvatuses alg- ja põhikooli ning gümnaasiumi õpilastel. Tulemused näitasid, et kõigi nelja eristatava amotivatsiooni dimensiooni keskvaartused olid kõige madalamad algkooli õpilastel, see tähendab nemad olid kõige vähem amotiveeritud kehalise kasvatuses tunni suhtes. Põhikooli õpilastel olid kõigi nelja amotivatsiooni keskvaartused kõrgemad, võrreldes algkooli õpilastega ning gümnaasiumi õpilastel olid kõigi nelja amotivatsiooni dimensiooni keskvaartused oluliselt kõrgemad võrreldes põhikooli õpilastega. Kokkuvõttes võib selle uuringu põhjal öelda, et vanuse kasvades amotivatsioon suurema tõenäosusega tõuseb.

4.5. Kool ja süsteem

Isegi, kui noor saab aru kehalise kasvatuses eesmärgist, võib ikka juhtuda, et ta ei usu eesmärgi saavutamisse (Ntoumanis et al., 2004). Põhjuseks on vähene kehaliste kasvatuses tundide arv nädalas ning nende lühike ajaline kestvus. Näiteks Inglismaal enamus koolides on kehalise kasvatuses tunde ainult 1-2 korda nädalas ning õpilased leiavad, et seda on vähe, et eesmärk saavutada (Ntoumanis et al., 2004). Näiteks on mitmed õpilased öelnud: „Meil on kehaline kasvatus, et me püsiksime vormis, aga see ei hoia meid vormis, sest meil on vähe võimalusi, tunnis vähene aktiivsus ja tunni kestus lühike“ (Ntoumanis et al., 2004).

Teatud koolides muutub tüdrukutele ebamugavaks ning tekitab amotivatsiooni kohustuslikud kehalise kasvatus tunni riided (Ntoumanis et al., 2004). Näiteks on tavaks Inglismaa koolides tüdrukutel lühikesed vahetusriided. Antud töö autor toob võrdluseks Eesti koolid, kus ei ole ette määratud kehalise kasvatus riideid, mis tähendab, et õpilased saavad ise valida, mida nad soovivad selga panna ning see välistab amotivatsiooni tekke riidetuse tõttu.

On leitud, et piiratud juurdepääs vahenditele (näiteks pallid, rõngad, matid) on vähendanud laste aktiivsust vahetundides ning peale kooli (Morton et al., 2016; Ntoumanis et al., 2004), samuti ei aita kehalisele aktiivsusele kaasa piiratud tegevused vahetundides (näiteks on keelatud koridorides jooksmine) (Morton et al., 2016). Autori poolne järeldus on, et kui vahetundides ja peale kooli oleks õpilastel rohkem võimalusi kasutada kooli inventari, võib amotivatsioon noorte seas väheneda, sest nagu Ntoumanis et al. (2009) ütles, õpilastel kes tegelesid väljaspool kehalise kasvatus tundi kehalise aktiivsusega, esines vähem amotivatsiooni.

Kooli poliitikal on võimalik luua keskkond, mis toetab kehalist aktiivsust koolis ning muudab selle asutuse prioriteediks või otsustab, et kehaline aktiivsus ei ole koolile mingi väärtus (Morton et al., 2016).

4.6. Individaalsus

Kõiki amotivatsiooni põhjuseid ei pea hakkama kaugelt otsima, paljud põhjused võivad olla õpilase enda sees. Osad õpilased leiavad, et kehaline kasvatus ei ole neile kasulik, et nad ei õpi seal midagi ning see lihtsalt ei paku neile huvi (Ntoumanis et al., 2004). Leitakse, et sportlikud tegevused ei tule neile tulevikus kasuks, et kehalise kasvatus tund et aita neil end ettevalmistada täiskasvanuks saamisel (Coakley & White, 1992). „Mida ma tegema hakkan? Ma töotan kontoris ja suudan visata paberist palle prügikasti?“ (Carlson, 1995). Tüdrukud on otsustanud, et mängu, mida on nad varem õppinud, neid enam vanemaks saades ei taheta mängida, sest need tunduvad liiga lapsikud. Sellised olukorrad võivad tulla just 6. klassist üleminekul 7. klassi, kus tuntakse ennast juba suuremana (Coakley & White, 1992). Poistel on aga vastupidi, et sporti tehes saadakse mehelikumaks, isegi kui see ei ole seotud tema tuleviku tööga (Coakley & White, 1992).

Samuti tuleb mängu õpilaste pädevus tunnis. Paljud õpilased tundsid, et nad ei saa sportimisega hakkama, kas siis üleüldiselt või spordiala spetsiifiliselt (Ntoumanis et al., 2004).

Põhjuseks toodi erinevaid vabandusi Ntoumanis et al. (2004) intervjuudes „Ma ei ole spordi inimene,“ „Ma ei oska joosta,“ „Ma olen kehalise kasvatus tunnis kehv, sest olen aasialane; me ei tee selliseid asju.“

Ntoumanis et al. (2004) uuringus selgus, et väga paljudele õpilastele ei meeldi võistlused kehalise kasvatus tunnis. Üheks põhjuseks oli hirm: „Mulle ei meeldi tiimi mängud, ma kardan, et ma teen vigu teiste ees,“ „Ma ei tunne end mugavalt, sest ma mõtlen, et ma kaotan ja siis olen kõige halvem klassis.“ Rohkem otseselt kindlaid põhjuseid ei olnud, vaid õpilased lihtsalt ei ole konkurentsivõimelised: „Mulle ei meeldi võistlused,“ „Ma püüan vältida võistluseid,“ „Minu arust on võistlused haledad,“ „Mulle ei meeldi, kui kõik vaatavad.“ Ka Carlson (1995) intervjuudes osalenud ütlesid, et neile ei meeldi võistlused: „Õpetaja alati tahab, et me omavahel võistleksime; see ei meeldi mulle, ma tahaks teha koostööd teistega.“ Koostöö muudab tegevuse koheselt huvitavamaks, mitte nagu võistlemine üksteise vastu, mis vähendab igasugust motivatsiooni selle tegevuse vastu (Ntoumanis, 2001). Ning kõigele lisaks ei meeldi lastele väljas kehalise kasvatus tund, kui seal on külm ilm (Ntoumanis et al., 2004).

5. AMOTIVATSIOONI TAGAJÄRJED

Madal usk oma võimetusse võib viia tagajärjeni, kus isik vastumeelselt osaleb tegevustes (Jackson-Kersey & Spray, 2013). Seega, amotivatsioon ja isiku meelestatus tema füüsilise minaga käivad käsikäes (Jackson-Kersey & Spray, 2013). Motivatsiooni puudumise tagajärjeks saab järjepidev asjade mahajätmine, vigastuste ja haiguste teesklemine, et pääseda kehalise kasvatuses tunnist (Ntoumanis et al., 2004; Shen et al., 2010b).

Kui õpilased tunnevad, et nad ei saa piisavalt kehalises kasvatuses endast anda, siis pole ime, et lapsed enam sinna tundi ei taha minna, isegi kui järgmine kord oleks tund huvitavam ja nauditavam (Shen et al., 2010a). Õpilane, kes kahtleb tunni väärtuses (Shen, 2015) ehk tunneb et kehaline kasvatus on tema jaoks ajaraiskamine ning millega seoses tekib igavus (Ntoumanis, 2001), ei soovi samuti osaleda järgmistes tundides (Shen, 2015). Poiste seas määras järgmisesse tundi mitte ilmumise, kui nende toimetulek oli halvem võrreldes teiste klassikaaslastega ning nende mehisus oli ohustatud tunnis (Shen, 2015). „Ma ei võta kunagi enam osa füüsilistest tegevustest kui ma kooli lõpetan“, „Ma ei jõua ära ootada lõpetamist, et saada eemale kehalisest kasvatusesest“ (Ntoumanis et al., 2004).

Amotivatsioon kaotab õpilasel keskendumisvõime tunnis (Standage et al., 2005). Õpilane hakkab tunnis tegelema muude asjadega nagu jutustamine teistega, lollitamine (Ntoumanis et al., 2004) või ei tee üldse midagi (Carlson, 1995; Ntoumanis et al., 2004). Samuti muutub õpilane õnnetuks (Standage et al., 2005). Amotivatsiooniga võib kaasneda koolist väljalangemine, tihti on see õpilastel, kellel on vähe toetavad sõbrad või vanemad (Leagult et al., 2006).

6. ÕPILASTE ETTEPANEKUD

Ntoumanis et al. (2004) uuringus küsiti eraldi õpilastelt, mida nad soovivad, et kehalise kasvatuses tunnis vähendada amotivatsiooni teket. Lastel vastused jagati kolme rühma: positiivse efekti tõstmine, vajaduste rahuldamine, struktuurilised parandused. Positiivse efekti tõstmine väljendus selles, et õpilased arvasid, et nad oleksid rohkem motiveeritud, kui tund oleks nauditavam (Ntoumanis et al., 2004). Tüdrukute vajadusi rahuldaks see, kui nad saaksid töötada väiksemates gruppides ning et grupis oleksid sarnaste võimetega noored. Veel mõtteid amotiveeritud noortelt vajaduste rahuldamiseks: „Mulle meeldiks olla rohkem oma sõpradega“, „Ma sooviks saada rohkem kiitust“, „Õpetaja peaks küsima õpilastelt, mida nemad tahavad“, „Ma eelistaksin rohkem valikut tegevustes“ (Ntoumanis et al., 2004).

Õpilased tegid uuringus struktuurilisi ettepanekuid tuues välja, milline võiks olla kehalise kasvatuses tunni ülesehitus, et tund oleks nauditavam. Kuna suureks amotivatsiooni põhjuseks peeti ikkagi õpetaja ebaprofessionaalset õpetamist, siis polnud ime, et õpilased soovitasid arendada õpetamis stiili. Õpetajatelt oodatakse rohkem toetust ja vähem kriitikat, kuid üks õpilane täpsustab: „Õpetaja peaks ikka välja tooma meie nõrgemad küljed, kuid ei tohi jätta muljet, et sa oledki halb.“ Samuti tehti ettepanekuid, et tund võiks olla pikem, õpilastel peaks olema piisavalt aega, et oma ülesanne lõpetada (Morgan et al., 2005). Veel mõtteid õpilastelt: „Ma sooviks, et õpetaja annaks mulle rohkem nõuandeid“, „Meil võiksid olla talvel tunnid sees“, „Kui tunnid oleksid pikemad, siis see hoiaks meid vormis ja annaks kehalisele kasvatuses mõtte“, „Ma eelistaks pikemat aega riiete vahetamiseks.“

Wilson et al. (2005) uuringu eesmärk oli teada saada õpilaste eelistused tegevustest kehalise kasvatuses tundides ning tuvastada, mis motiveeriks neid olema rohkem kehaliselt aktiivsemad. Uuringus osales 51 õpilast, kellest 25 olid poisid ja 26 tüdrukud. Võrreldes Ntoumanis et al. (2004) uuringuga, osalesid Wilson et al. (2005) uuringus nooremad õpilased – vanuses 10-13 aastat. Uuringu tulemused näitasid, et õpilased soovivad mängida rohkem võistkonnamänge kehalises kasvatuses, näiteks jalgpalli, korvpalli, pesapalli. Samuti soovisid õpilased teha rohkem koostööd oma sõpradega, sest nendega kellega väljaspool kooli ei nähta, oleks võimalik koos aega veeta. Noored on isegi nõus ise õpetama ja nõu andma tegevustes, et olla rohkem koos sõpradega. Poisse huvitaksid tunnis just sellised mängud, kus nad saaksid näidata oma õpitut oskusi. Ka siin uuringus ütlesid noored, et tund võiks olla lõbusam ning võiks olla rohkem valikuvõimalusi - Carlin et al. (2015) uuringus osalejad pakkusid, et tunnis võiks vaheldust olla, proovida vahepeal midagi uut ja põnevat. Juurde saab aga tuua õpilaste

arvamuse, et kehalise kasvatuse tund võiks olla tervislik, koosnedes tegevustest, mis hoiavad neid liikuvatena ning vähendavad riski paksuks minna, nõrgaks muutuda ning haigusi kiiremini külge saada (Wilson et al., 2005), sest enamuse ärkveloleku ajast veedavad noored koolis, mis teeb kooli natuke vastutavaks, et lapsed saaksid piisavalt liikuda (Morton et al., 2016). Poisid sooviksid teha kehalise kasvatuse tundi koos tüdrukutega, sest nad usuvad, et tüdrukud on sama head kui poisid, aga tüdrukud tahaksid tunnis olla vaid teiste tüdrukutega, sest nad on arvamusel, et poisid tahavad tunnis ainult eputada.

7. KOKKUVÕTE

Töö eesmärgiks oli anda ülevaade kooliõpilaste amotivatsiooni põhjustest kehalises kasvatuses ja nende tagajärgedest. Lisaks teada saada, mida soovitavad õpilased ise, et motivatsiooni puudus nii kergelt ei tekiks. Antud töö on kasulik treeneritele, kehalise kasvatuses õpetajatele ja teistele koolitöötajatele.

Amotivatsioon ilmneb õpilasel siis kui pole rahuldatud tema psühholoogilised vajadused, milleks on autonoomia (valiku võimalused), kompetentsus (oskustega silma paistmine) ja seotuse vajadus (kuuluvus). Amotivatsiooni faktoriteks on õpetajad, kool ja süsteem, soo erinevused, sotsiaalsus, vanus.

Õpetajad tekitasid õpilastes amotivatsiooni mitmete tegurite kaudu. Näiteks anti õpilastele kehalise kasvatuses tundides vähe valikuvõimalusi, neid ei toetatud piisavalt positiivse tagasisidega ning noored tajusid ebaprofessionaalset õpetamist näiteks karistamisega. Kooli poolt loodud õppimiskeskond ei toetanud õpilaste motivatsiooni ja aktiivsust. Näiteks tundsid õpilased end ebameeldivalt vahetusriietes ning tunni pikkus polnud piisav. Tüdrukud tundsid poistest enam, et kehalise kasvatuses tund ei paku neile midagi kasulikku. Poisid aga ei soovinud järgmistes tundides osaleda, kui nende toimetulek teiste klassikaaslastega võrreldes oli halvem. Suureks amotivatsiooni põhjustajaks oli vähene toetus eakaaslastelt tunnis ja väljaspool kooli, mis võis viia lausa õpilase väljalangemiseni koolist. Vanuse muutudes leiti erinevaid tulemusi amotivatsiooni kasvamise seisukohalt.

Amotivatsiooni tagajärgedeks on vastumeelne osalemine kehalise kasvatuses tundides, valetamine, et vältida tundi minemist, tundides mitte kaasa tegemine, segamine ja igavuse tundmine. Õpilased andsid soovitusi, et tunnid võiksid olla lõbusamad ja soovitakse olla rohkem sõpradega, näiteks väikestes puntides tegutsemised. Õpilased eelistaksid võistkondlikemänge ning hoiduksid võistlus momentidest.

Amotivatsiooni ja tegelikult üldse motivatsiooni kehalises kasvatuses tuleks edasi uurida, sest tegemist on väga aktuaalse teemaga, mis niipea ei kao kuhugi. Rohkem uuringuid võiks keskenduda, kuidas vanemad mõjutavad noorte motivatsiooni, sest selle teema kohta oli väga vähe kättesaadavat infot. Näiteks uurida, kui aktiivsed on vanemad kodus, mitte ainult väljas; kuidas suhtuvad vanemad lapse õpingutesse; miks mõned vanemad nii kergelt vabastusi kirjutavad.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Bronikowski M, Bronikowska M, Laudanska-Krzeminska I, Kantanista A, Morina B, et al. PE teacher and classmate support in level of physical activity: The role of sex and BMI status in adolescents from Kosovo. *BioMed Research International* 2015; 290349.
2. Carlin A, Murphy MH, Gallagher AM. Current influences and approaches to promote future physical activity in 11-13 year olds: a focus group study. *BMC Public Health* 2015; 15:1270.
3. Carlson TB. We hate gym: student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 1995; 14:467-477.
4. Chalabaev A, Sarrazin P, Fontayne P, Boiché J, Clément-Guillotin C. The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport & Exercise* 2013; 14(2):136-144.
5. Coakley J and White A. Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of sport journal* 1992; 9:20-35.
6. Deci EL, Ryan RM. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality* 1985; 19:109-134.
7. Deci EL, Ryan RM. The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 2000; 4:227-268.
8. De Meyer J, Tallir IB, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, et al. Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology* 2014; 106:541-554.
9. Gagne M, Deci EL. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 2005; 26:331-362.
10. Garn AC, McCaughy N, Shen B, Martin JJ, Fahlman M. Social goals in urban physical education: Relationships with effort and disruptive behavior. *Journal of Teaching in Physical education* 2011; 30:410-423.
11. Green-Demers I, Legault L, Pelletier D, Pelletier LG. Factorial invariance of the academic amotivation inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement* 2008; 68(5):862-880.

12. Haerens L, Aelterman N, Vansteenkiste M, Soenens B, Van Petegem S. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise* 2015; 16:26-36.
13. Jaakkola T, Wang J, Yli-Piipari S, Liukkonen J. A multilevel latent growth modelling of the longitudinal changes in motivation regulation in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine* 2015; 14:163-171.
14. Jackson-Kersey R, Spray C. Amotivation in physical education: Relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *European Physical Education Review* 2013; 19(3):289-301.
15. Jackson-Kersey R, Spray C. The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *European Physical Education Review* 2016; 22(1):99-112.
16. Legault L, Green-Demers I, Pelletier L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology* 2006; 98(3):567-582.
17. Moreno JA, Gonzalez-Cutre D, Martin-Albo J, Cervello E. Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine* 2010; 9:79-85.
18. Morgan K, Sproule J, Kingston K. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review* 2005; 11(3).
19. Morton KL, Atkin AL, Corder K, Suhrcke M, Sluijs EMF. The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: a mixed-studies systematic review. *Obesity Reviews* 2016; 17:142-158.
20. Ntoumanis N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 2001; 71:225-242.
21. Ntoumanis N, Pensgaard A-M, Martin C, Pipe K. An idiographic analysis of amotivation in Compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 2004; 26:197-214.
22. Ntoumanis N, Barkoukis V, Thogersen-Ntoumani C. Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology* 2009; 101(3):717-728.

23. Pelletier LG, Dion S, Tuson K, Green-Demers I. Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology* 1999; 29:2481-2504.
24. Ryan RM, Deci EL. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 2000; 55(1):68-78.
25. Shen B, Li W, Sun H, Rukavina PB. The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education* 2010a; 29:417-432.
26. Shen B, Wingert RK, Li W, Sun H, Rukavina PB. An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 2010b; 29:72-84.
27. Shen B, Garn A, McCaughy N, Martin J, Fahlman M. Testing factorial invariance of the amotivation inventory-physical education across gender for urban adolescents. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 2013; 17:208-220.
28. Shen B. Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles* 2015; 72:163-172.
29. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 2005; 75:411-433.
30. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, et al. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 1992; 52.
31. Van de Berghe L, Vansteenkiste M, Cardon, G, Kirk D, Haerens L. Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2014; 1:97-121.
32. Vlachopoulos SP, Katartzi ES, Kontou MG. Fitting multidimensional amotivation into the self-determination theory nomological network: Application in school physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 2013; 17:40-61.
33. Wilson DK, Williams J, Evans A, Mixon G, Rheaume C. Brief report: A qualitative study of gender preferences and motivational factors for physical activity in underserved adolescents. *Journal of Pediatric Psychology* 2005; 30(3):293-297.
34. Yli-Piipari S, Watt A, Jaakkola T, Liukkonen J, Nurmi J-E. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine* 2009; 8:327-336.

SUMMARY

The purpose of this study was to give an overview of the reasons of amotivation amongst students in physical education. Another aim was to find out what course of action do the students themselves suggest in order to decrease amotivation. Given study is useful for trainers, teachers of physical education and other school teachers.

Amotivation occurs when a student's psychological needs are not satisfied. Psychological needs are autonomy (needs of opportunity to choose), competence (needs to stand out with skillset) and the need of relatedness (belonging). The cause of amotivation are teachers, school and its policies, gender differences, sociality and age.

Teachers caused amotivation in students with different ways. For example they did not give enough choices of activities in class and did not support the students with positive feedback. They also showed a poor teaching style with punishments. The environment created by the school did not support students' motivation and activity. For example uncomfortable physical education kit and short classes. Girls felt more that physical education class does not offer them anything useful and boys did not wish to participate in next classes if their competence compared to other students was worse. A big reason for amotivation was the lack of support from other students in the class and outside of the school, which could lead to the drop outs.

The results of amotivation are reluctant participation in physical education classes, lying in order to avoid going to the class, not participating in classes, interrupting the class and feeling boredom in class. Students suggested that the classes should be more fun and they wish to do more things in small groups. Students would prefer team sports and would avoid competitions.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____ Helle-Riin Sõmer _____ (autori nimi)

(sünnikuupäev: _____ 20.11.1995 _____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

_____ Amotivatsioon kehalises kasvatuses _____, (lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Andre Koka _____, (juhendaja nimi)

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, _____ 02.05.2017 _____ (kuupäev)